

Prenzel, Annedore

Gleichheit und Differenz der Geschlechter. Zur Kritik des falschen Universalismus der Allgemeinbildung

Heid, Helmut [Hrsg.]; Herrlitz, Hans-Georg [Hrsg.]: Allgemeinbildung. Beiträge zum 10. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 10. bis 12. März 1986 in der Universität Heidelberg. Weinheim ; Basel : Beltz 1987, S. 221-230. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 21)



Quellenangabe/ Reference:

Prenzel, Annedore: Gleichheit und Differenz der Geschlechter. Zur Kritik des falschen Universalismus der Allgemeinbildung - In: Heid, Helmut [Hrsg.]; Herrlitz, Hans-Georg [Hrsg.]: Allgemeinbildung. Beiträge zum 10. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 10. bis 12. März 1986 in der Universität Heidelberg. Weinheim ; Basel : Beltz 1987, S. 221-230 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-226526 - DOI: 10.25656/01:22652

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-226526>

<https://doi.org/10.25656/01:22652>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

21. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

21. Beiheft

Allgemeinbildung

Beiträge zum 10. Kongreß der Deutschen
Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

vom 10. bis 12. März 1986
in der Universität Heidelberg

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben
von Helmut Heid und Hans-Georg Herrlitz

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1987

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Allgemeinbildung :

vom 10. – 12. März 1986 in d. Univ. Heidelberg / im Auftr. d. Vorstandes
hrsg. von Helmut Heid u. Hans-Georg Herrlitz. – Weinheim ; Basel : Beltz, 1987.

(Beiträge zum ... Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ; 10)
(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 21)

ISBN 3-407-41121-9

NE: Heid, Helmut [Hrsg.]; Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge vom ...
Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleibt vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1987 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Gesamtherstellung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41121 9

Inhaltsverzeichnis

I. Öffentliche Ansprachen

GERHARD RAU 13

THEODOR BERCHEM 15

II. Allgemeinbildung – Geschichte, Philosophie, Empirie

Das Interesse der Pädagogik an der alteuropäischen Erziehungs- und Bildungsgeschichte

ERHARD WIERSING

Kontinuität oder Traditionsbruch?

Einige Thesen zum Übergang von der alteuropäischen zur modernen Erziehungs-
theorie und -praxis 19

CHRISTIAN RITTELMAYER

Gestalten der Bildung in der christlichen Trinitätslehre 27

JÜRGEN-E. PLEINES

Das Problem des Allgemeinen in der Bildungstheorie 35

KLAUS BECK

Allgemeinbildung als Objekt empirischer Forschung – Methodologische Aspekte der
Gegenstands- und Begriffskonstitution 41

WOLFGANG ALTHOF

Politische Sozialisation versus entwicklungsorientierte Moralerziehung? Inhaltliche
und strukturelle Aspekte 51

III. Allgemeinbildung – didaktische und bildungspolitische Konsequenzen

Neue Technologien und allgemeinbildendes Schulsystem

KLAUS-JÜRGEN TILLMANN

Neue Technologien, Allgemeinbildung und Unterricht in der Sekundarstufe I . . . 97

KLAUS KLEMM

Technologischer Wandel in der Arbeitswelt – Konsequenzen für das allgemeinbil-
dende Schulsystem 105

KARL-OSWALD BAUER, PETER ZIMMERMANN

Faszination und Skepsis gegenüber Bildschirmmedien. Ergebnisse einer schriftli-
chen Befragung von Hauptschülern und Gymnasiasten 112

GUSTAV GRÜNER, ADOLF KELL, GÜNTER KUTSCHA	
Neue Technologien und Bildung	119
<i>Allgemeinbildung – wofür? Perspektiven im Spannungsfeld zwischen Beruf und Freizeit</i>	
FRANZ PÖGgeler	
Neue Allgemeinbildung im Spannungsfeld zwischen Beruf und Freizeit	131
HORST SIEBERT	
Allgemeinbildung in der Erwachsenenbildung	137
<i>Allgemeinbildung und Erwachsenenbildung</i>	
ERHARD SCHLUTZ	
Aspekte des Spannungsverhältnisses von Allgemeinbildung und Erwachsenenbildung	141
WILKE THOMSEN	
Allgemeine Bildung zwischen Abwehr systematischer Verdinglichung und Entfaltung neuer Lebensformen	151
<i>Allgemeinbildung und Sportpädagogik</i>	
ROLAND NAUL	
Sporterziehung als Bestandteil einer neuen Allgemeinbildung	161
NORBERT SCHULZ	
Sportunterricht und wissenschaftspropädeutisches Lernen	172
WOLFGANG NAHRSTEDT	
Freizeitcurricula in der Bundesrepublik Deutschland und in Westberlin	183
MANFRED BAYER	
Interkulturelle Erziehung als Herausforderung für Allgemeine Bildung	191
<i>Allgemeinbildung aus weiblicher Sicht</i>	
BÄRBEL SCHÖN	
Zur Einführung	211
ILSE BREHMER	
Die allgemeine Bildung der Frauen. Versuch einer historischen Rekonstruktion . . .	213
ANNEDORE PRENGEL	
Gleichheit und Differenz der Geschlechter. Zur Kritik des falschen Universalismus der Allgemeinbildung	221
ASTRID KAISER	
Bildung für Mädchen und Jungen	231
GOTTHILF GERHARD HILLER	
Allgemeinbildung aus sonderpädagogischer Sicht	239

Institutionalisierung und Deinstitutionalisierung sozialer Hilfe

HELMUT RICHTER

Deinstitutionalisierung – Alltagswende ohne pädagogische Perspektive?

Vorstudien zu einer Kommunalpolitik 245

HELGE PETERS

Individualisierung der Lebenslagen und Sozialarbeit 258

THOMAS OLK

Neue Subsidiaritätspolitik – Zauberformel oder fauler Zauber? 265

Allgemeinbildung im Atomzeitalter

PETER HEITKÄMPER

Bildung als Dispositiv des Friedens 275

ROLF HUSCHKE-RHEIN

Bildung – Subjekt – Natur. Zur Entwicklungsgeschichte der Allgemeinbildung
(Bericht über ein Referat) 280

ARNOLD KÖPCKE-DUTTER

Gabriel Marcells Kritik der Allgemein-Bildung
(Bericht über einen Vortrag) 284

VOLKER BUDDRUS, HANS DIETER LOEWER

Friedenspädagogik als ganzheitliche Bildung 287

HEINZ SCHERNIKAU

Friedenserziehung und Wehrkunde in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland
(Bericht über eine Arbeitsgruppe) 290

DETLEF GLOWKA

Allgemeinbildung im internationalen Vergleich
(Bericht über eine Arbeitsgruppe) 297

IV. Andernorts veröffentlichte Kongreßbeiträge 299

Gleichheit und Differenz der Geschlechter – Zur Kritik des falschen Universalismus der Allgemeinbildung¹

Im Jahr 1932 veröffentlichte SIGMUND FREUD einen Text mit dem Titel „Die Weiblichkeit“, den er auf den ersten Seiten, als zeitgenössisches Verständnis des Geschlechterverhältnisses, wie folgt einleitet: „Meine Damen und Herren! (...) Über das Rätsel der Weiblichkeit haben die Menschen zu allen Zeiten gegrübelt (...) Auch Sie werden sich von diesem Grübeln nicht ausgeschlossen haben, insofern Sie Männer sind; von den Frauen unter Ihnen erwartet man es nicht, sie sind selbst dieses Rätsel“ (1978, S. 544f.). Diese Worte sind exemplarisch, weil sie zeigen, wie der falsche Universalismus, der das partikulare Männliche zum universalen Menschlichen erklärt, funktioniert: durch Projektion. Das Rätselhafte, d. h. das Unbegriffene, Verunsichernde der Frage der menschlichen Zweigeschlechtlichkeit wird nicht als auch die Männer betreffendes Lebensproblem erkannt, sondern als Problem von Männlichkeit verdrängt und an das Weibliche delegiert. Über diese Projektion konstituiert sich Männlichkeit als *der* Inbegriff des denkenden Subjekts, das sich ein Objekt unterstellt, diesem Objekt die bei sich selbst verdrängten Qualitäten zuschreibt und für sich das Vorrecht des aktiv forschenden „gebildeten“ Menschen in Anspruch nimmt². Das Nachgrübeln der Frauen über die aus ihrer Perspektive unbegreiflichen Aspekte der Männlichkeit und über ihre Weiblichkeit wird in diesem Diskurs ausgeschlossen.

FREUD artikuliert hier ein historisch und kulturell bedingtes Verständnis des Geschlechterverhältnisses³. Denn die Tatsache der menschlichen Zweigeschlechtlichkeit⁴ erfährt in jeder Gesellschaft, in jeder Kultur ihre je eigene Deutung. Bildungsprozesse sind immer auch Auseinandersetzungen mit der Tatsache der Zweigeschlechtlichkeit und Aneignungsprozesse der Gestaltung des Geschlechterverhältnisses in der jeweiligen historischen Phase. Die Erkenntnis: ‚es gibt ein anderes menschliches Geschlecht, dem *ich nicht* angehöre‘, ermöglicht auch Individuation: Abgrenzung vom Anderen als schmerzliche und produktive Erfahrung, das eigene Begrenztsein als Bedingung der Existenz, als Mangel und als Möglichkeit.

Daß Menschen von Geburt an weiblich oder männlich sind, bedeutet für beide, daß sie nur die Erfahrungen des eigenen, nicht aber die Erfahrungen des anderen Geschlechts kennen. Sozialpsychologisch können sowohl Haß, Neid, Feindschaft, Entwertung, Diskriminierung, als auch Begehren, Liebe oder Idealisierung Verarbeitungsformen der Zweigeschlechtlichkeit sein.

Historisch ist die Hierarchisierung, d. h. Entwertung und Diskriminierung der Frauen auf der ideologischen Ebene, und ihre Ausbeutung auf der ökonomischen Ebene die vorherrschende Form der Gestaltung des Geschlechterverhältnisses⁵.

Verdrängung und Verleugnung *des Weiblichen* sind, und ich beziehe mich dabei auf Erkenntnisse der Frauenforschung, der Kritischen Theorie und des französischen Strukturalismus, als jene Formen der Gestaltung des Geschlechterverhältnisses analysiert worden, die

erst die Konstituierung der abendländischen Rationalität ermöglichen⁶. LUCE IRIGARAY z.B. sagt: „Jede bisherige Theorie des Subjekts hat dem ‚Männlichen‘ entsprochen“ (1980, S. 169). Universell formulierte Aussagen in diesen Theorien sind „falsch“, weil sie, entgegen ihrer Behauptung, Partikulares betreffen. Die Autoren der Dialektik der Aufklärung, der Religionswissenschaftler KLAUS HEINRICH, um nur einige zu erwähnen, haben die *formale Logik* als Schule der Vereinheitlichung analysiert, die durch die logische Voraussetzung des ausgeschlossenen Dritten sowohl individuelle (männliche) Identität als auch das überindividuelle Allgemeine stiftet.

Wenn die Formeln der klassischen Logik, ihre Begriffe und Gesetze als Inhalte gelesen werden, kann erkennbar werden, wogegen sie sich wehren: Sie setzen Strukturen, die Unbeschreibliches, Einmaliges, Widersprüchliches, Vielfältiges und Veränderliches nicht gelten lassen (vgl. HEINRICH 1981, S. 15ff.). Die formale Logik mit ihren Ansprüchen auf Allgemeinheit, so HEINRICH, duldet keine Ambivalenz, keine Mischung, die feste Konturen antasten könnte, keine Bewegung, die den identifizierten Gegenstand zu etwas anderem werden ließe, kein Ereignis, dem sie nicht einen verursachenden Ursprung unterstellte, und keine Einmaligkeit einer Erscheinung oder Erfahrung. Sie will immer sagen, so ADORNO, worunter etwas fällt oder wovon etwas ein Exemplar sei (vgl. 1980, S. 152). Die okzidental Denkgewohnheiten haben so einen „falschen Universalismus“ produziert, der die *Unvorhersehbarkeit der Veränderungen in der Zeit* und die *Unübersehbarkeit der Mannigfaltigkeit* durch logische Ausgrenzungsverfahren einschränkt.

Die Kritik am falschen Universalismus der okzidental-vernünftigen Denkgewohnheiten ist häufig als „neuer Irrationalismus“ bezeichnet worden. Ein solcher Vorwurf durch eine Rationalität, die sich selbst als im Besitz vernünftiger Aussagen behauptet, übersieht die Gefahr der Irrationalität ihrer eigenen Strukturen, die Kehrseite der herrschenden Vernunft⁷. Dabei ist allerdings immer zu berücksichtigen, daß auch die Vernunftskritik selbst sich vernünftiger, „logischer“ Denkstrategien bedient, daß es nicht möglich ist, jenseits davon zu argumentieren. A. WELLMER hat diesen nicht aufhebbaren Widerspruch der Dialektik der Aufklärung verdeutlicht: In der Arbeit an diesem Widerspruch geht es darum, das von den Begriffen Verdrängte mit Begriffen aufzutun, ohne es ihnen gleichzumachen (vgl. 1985, S. 155).

Für die Frauenforschung kann die Auseinandersetzung mit der Kritik eben dieser Denkweisen außerordentlich anregend sein, weil es darum geht, nicht unter umgekehrten, feministischen Vorzeichen unbemerkt den alten Strukturen verhaftet zu bleiben.

Die Logik des falschen Universalismus ermöglicht eine Form der Gestaltung des Geschlechterverhältnisses. Ich möchte im folgenden zwei in dieser Logik operierende Diskurse⁸ zum Geschlechterverhältnis vorstellen, von welchen auch die Theorien der Allgemeinbildung geprägt sind (vgl. SCHMID 1985). Im Anschluß daran werde ich auf drei Diskurse, die sich als Gegen-Rede in Frauenbewegung und Frauenforschung entwickelt haben, zu sprechen kommen.

1. Zum Diskurs der hierarchischen Geschlechterdifferenz

Hierarchiebildung ist die patriarchale Form der Deutung der Zweigeschlechtlichkeit, die *Formen* der Hierarchiebildung änderten sich mit den historischen Phasen des Patriarchats. Die europäische Bildungstradition ist in ihrer Hauptströmung von dieser Hierarchiebildung

bestimmt, in der sich Männlichkeit als bestimmter Wert setzt und Weiblichkeit als inferiore, abgeleitete unterstellt. Historikerinnen konnten zeigen, wie in verschiedenen Phasen unserer Geschichte die Geschlechterhierarchie begrifflich gefaßt wurde, z. B. in den letzten 200 Jahren durch die Polarisierung der als naturgegeben konzipierten Geschlechtscharaktere (vgl. HAUSEN 1978). Hierarchiebildung bedient sich bestimmter Verbalisierungsstrategien, welche die Unterordnung des Weiblichen unter das Männliche artikulieren. Mit den folgenden Stichworten soll verdeutlicht werden, in welchen typischen Denkfiguren das Prinzip des ausgeschlossenen Dritten funktioniert, das dem „Gesetz desselben“ gehorcht, nur vertikale Anordnung zuläßt und keine qualitative Heterogenität erlaubt (vgl. IRIGARAY 1980, S. 32).

Beispiele für hierarchiebildende Denkfiguren sind:

- Komplementbildung = Ergänzung, Weiblichkeit wird in komplementärer Form zu Männlichkeit gebildet. (Beispiele: aktiver Mann versus passive Frau, Mann – Geist versus Frau – Materie, oder die Vagina wird nur in ihrer Funktion als Penisherberge begriffen.)
- Analogiebildung = Bildung oder Umbildung einer sprachlichen Form nach dem Muster einer anderen. (Beispiele: eigenständige Frau = phallische Frau, Mannweib, Klitoris = kleiner Penis.)
- Komparativbildung = Steigerung als Vergleich einer Dimension. (Beispiele: Männer sind stärker als Frauen, Frauen sind schwächer als Männer, Männer haben [je nach Epoche] mehr oder weniger Libido als Frauen, „Das kleine Mädchen ist nichts als ein kleiner Mann“ [Es geht also immer um ein Mehr oder Weniger vom selben]).
- Negation = Verleugnung. (Beispiele: Frau = Große Leere, Nichts, Negativität, Rätsel).

Die genannten diskursiven Mittel ermöglichen die Hierarchiebildung, sie ermöglichen entweder *Diskriminierung* (Herabsetzung, Entwertung) der Frauen oder auch ihre *Idealisierung* (Überhöhung). In diesem System gibt es letztlich nur *einen* Wert, Männlichkeit; Weiblichkeit kommt als eigene Qualität nicht vor. Es handelt sich also um einen *Monismus*, d. h. um eine Einheitslehre, nach der verschiedene Erscheinungen in Wirklichkeit als einheitlich und von *einer Grundbeschaffenheit* empfunden werden. Von der Position des phallischen Monismus her ist die Wirklichkeit der menschlichen Zweigeschlechtlichkeit gar nicht denkbar.

In den Diskursen der hierarchischen Geschlechterdifferenz der letzten 200 Jahre kam der Erziehung eine unerläßliche Aufgabe zu. Die Bildung der Männer wurde dabei zur „allgemeinen“ erklärt und in einem allgemeinbildenden Schulwesen vermittelt (vgl. SCHMID in diesem Heft).

2. Zum Diskurs der übergangenen Geschlechterdifferenz

Offen hierarchische Diskurse traten im Zuge der Demokratisierung in diesem Jahrhundert zurück, und eine Denk- und Redeweise, die sich selbst als geschlechtsneutral versteht, setzte sich durch.

Die Frauenemanzipation des 20. Jahrhunderts hat für die große Mehrheit wissenschaftlicher Autoren aller Disziplinen eine Differenzierung nach Geschlechtern überflüssig gemacht, die ausschließliche Verwendung der grammatikalisch männlichen Form subsumiert die Frauen

unter männliche Begriffe. Bezeichnungen wie Menschen, Schüler, Studenten, Bundesbürger, Minister machen Frauen unsichtbar.

Trotz gegenteiliger Intentionen handelt es sich beim geschlechtsneutralen Diskurs um eine subtile Fortsetzung des konservativen Diskurses. Noch im vorigen Jahrhundert waren mit den männlichen Begriffen nur Männer gemeint, denn Männer stellten das Allgemein-Menschliche dar (vgl. BOCK 1983). Feministische Analysen konnten inzwischen in großer Zahl deutlich machen, wie sehr durch die neutralisierende Redeweise die Existenzweisen der Frauen aus dem Bewußtsein verdrängt werden (vgl. z. B. TRÖMEL-PLÖTZ 1980, 1981).

Diese Variante des falschen Universalismus bedeutete die Auslassung der wissenschaftlichen Kategorie „Geschlecht“. Gegenwärtig wird sichtbar, daß eine ganze Generation sozialisationstheoretischer und entwicklungspsychologischer Literatur deswegen revisionsbedürftig ist (vgl. PRENGEL 1985b). Markantes Beispiel ist die Erforschung der weiblichen Moral durch CAROL GILLIGAN (1984), die zeigen konnte, daß die PIAGETSche Theorie der Moralentwicklung nur Aussagen über die männliche Entwicklung enthält, die weibliche Entwicklung aber in qualitativ anderen Phasen verläuft. Eine der Hauptaufgaben der pädagogischen Frauenforschung ist nun die Einführung der sozialen Kategorie Geschlecht in die Erziehungswissenschaften.

3. Die Diskurse der Frauenbewegung

In verschiedenen Phasen und Fraktionen der Frauenbewegung entstanden unterschiedliche Konzeptionen zur Aufhebung der Hierarchie zwischen Männern und Frauen. Alle Diskurse der Frauenbewegung entwickeln neue Vorstellungen zum Verhältnis der Geschlechter, denen gemeinsam ist, daß sie die patriarchale Unterwerfung der Frau bekämpfen.

3.1 Zum Gleichheitsdiskurs – die aufgehobene Geschlechterdifferenz

Egalité ist das Ziel in einem Kampf, der auf unterschiedliche Weise von Sozialistinnen, Frauen des liberalen Bürgertums und Feministinnen, z. B. A. SCHWARZER, geführt wurde und wird. Im Hinblick auf Gleichstellung hat die 1. Frauenbewegung große historische Erfolge errungen. Der internationale Freiheitskampf brachte in vielen Ländern die formale Gleichstellung, u. a. im Hinblick auf Anerkennung als mündige Bürgerin, aktives und passives Wahlrecht, Versammlungsrecht, Recht auf freie Wahl des Ehe- oder Liebespartners und Recht auf Ausbildung und Universitätsstudium.

Dennoch ist die Gleichstellung der Frau noch lange nicht Realität. Es mangelt vielmehr immer noch an Gleichheit in ökonomischen, finanziellen, juristischen Bereichen sowie in den Lebensbereichen Arbeit, Liebe einschließlich Sexualität und Bildung und Ausbildung. Mittel im Kampf um gleiche Rechte sind neben Quotierungen auch bildungspolitische Maßnahmen: Koedukation, Qualifizierung (u. a. Mädchen in Männerberufe) und kompensatorische Erziehung.

Das Problematische an den Gleichheitsvorstellungen ist, daß sie die Hierarchie zwischen Männern und Frauen durch Angleichung aufheben wollen. Männliche Standards bleiben in diesem Denken die Norm. Das Frauenbild bleibt, ganz der ausgrenzenden Logik verhaftet, von Inferiorität geprägt, denn die Frauen müssen sich männlichen Normen anpassen, um

vollwertige Menschen zu werden. Dieser Weg bleibt in gewissem Sinne in der hierarchischen Geschlechterdifferenz, die er verlassen will, stecken. Die Entwertung und Unsichtbarmachung der historisch gewordenen Qualitäten der weiblichen Existenzweise wird fortgeschrieben. Das Primat des Männlichen bleibt erhalten, Frauen wollen erreichen, was Männer sind bzw. haben.

Auch die *Symmetriebildung*, die „Spiegelungsgleichheit“ in den sehr populären Androgynitätskonzepten ist in meinen Augen eine monistische Form der Deutung der Zweigeschlechtlichkeit. Hier wird der männliche Wert samt seines jeweils abgeleiteten Komplements auf Männer und Frauen bezogen. Beide gleichen sich zum Schluß. Aufhebung der Hierarchie ist in dieser Variante der Geschlechtergleichheit nur denkbar über die Herstellung der Spiegelungsgleichheit. Die Erkenntnis der Androgynitätskonzepte gelangt nicht dazu, daß die Gleichberechtigung der Verschiedenen möglich ist. Sie ist darum in ihrem Beharren auf inhaltlicher Identität zwischen Frauen und Männern kurzsichtig und eindimensional.

Mittlerweile sind viele pädagogische Bemühungen diesem Ziel verpflichtet. Dieser Text versteht sich auch als Anregung, in emanzipatorischen Bildungskonzeptionen über die ausschließliche Orientierung an Gleichheit mit dem Mann und an Androgynitäts-Leitbildern hinauszudenken.

Meines Erachtens sind gleiche Rechte, gleicher Lohn, gleiche Verfügung über alle materiellen Ressourcen als Basis der Freiheit zur Selbstbestimmung unerläßliche Ziele der Emanzipationspolitik und der Bildungsarbeit. Dieses Versprechen der Demokratie ist noch nicht eingelöst. Auf egalité kann nicht verzichtet werden, sie ist aber nicht das Ziel, sondern erst die weiteren Entwicklungen.

3.2 Zum feministischen Diskurs der Aufwertung des Weiblichen

So sehr der Gleichheitsdiskurs eine unerläßliche Basis der Frauenemanzipation darstellt, so wenig löst er den Widerspruch, daß er einerseits Frauen aus der Unterlegenheit befreien will, sie andererseits aber, solange sie nicht den Männern gleich sind, ebenfalls nur als Mängelwesen denken kann.

Eine Reaktion der Frauenbewegung auf diese Erkenntnis war die Erforschung der weiblichen Existenzweise hinsichtlich ihrer spezifischen Produktivität. Frauenbewegung und Frauenforschung entdeckten in einem Zusammenspiel von Theorie und Praxis die „Schlüsselthemen“ (im Sinne von FREIRE) der weiblichen Lebensweise: Beziehungsfähigkeit; Arbeitsvermögen; Gewalt gegen Frauen; sexueller Mißbrauch der Mädchen; geschlechtsspezifische Sozialisation; Mütterlichkeit; Menstruation; Sinnlichkeit und Sexualität als leibliche, emotionale, soziale und sich historisch wandelnde Erfahrungen; Sexismus der Schule; Erfahrungen der Mädchenkindheit etc.⁹. Die Entdeckung dieser Schlüsselthemen ist häufig verbunden mit Kritik an der Männergewalt und an Zerstörungen durch instrumentelle – männliche – Vernunft.

Einige Positionen, die dem Diskurs der Aufwertung des Weiblichen verpflichtet sind, laufen Gefahr, unter umgekehrten Vorzeichen neue Hierarchien zu bilden, wenn sie Frauen als die besseren Menschen definieren und dem „schlechten“ männlichen Prinzip ein „gutes“ weibliches Prinzip gegenüberstellen. Die Vorstellungen der „neuen Weiblichkeit“ oder auch der „neuen Mütterlichkeit“ erfahren darum häufig harte Kritik oder werden lächerlich

gemacht. Leicht wird die unerläßliche Bedeutung der feministischen Entdeckung und Aufwertung des Weiblichen für die Entwicklung einer Theorie des Geschlechterverhältnisses übersehen. Auch der häufig geäußerte Biologismusvorwurf trifft hier nicht. Die Qualitäten der weiblichen Existenzweisen, ihre Arten zu leben, zu fühlen, zu denken, zu sprechen, zu handeln, zu produzieren, ihre Kinder zu gebären und aufzuziehen, sind in ihren historisch entwickelten Formen und Bedeutungen zu begreifen. Werden dabei bestimmte Verhaltensweisen als „typisch weiblich“ deutlich, so sind sie nicht unhistorisch als „Naturkonstanten“ zu verstehen, sondern als historisch vorherrschende Entwicklungen.

Für die Pädagogik gibt dieser Ansatz vor allem die Anregung, nach den subjektiven Erlebnisweisen der Mädchen zu fragen und die Mädchenkindheit nicht länger den Wirkungen heimlicher Lehrpläne zu überlassen.

In den jüngsten pädagogischen Bemühungen um die Gleichstellung der Mädchen wird sichtbar, wie gering der Einfluß ist, den der Diskurs der Aufwertung des Weiblichen in Gesellschaft und Erziehung ausübt. Zentrale Elemente des Selbstbildes sehr vieler Mädchen, wie Schönheit und Beziehungsfähigkeit (die sich auch im Puppenspiel artikuliert), werden mit Entsetzen registriert („Haben wir das den Kindern... in der Schule vermittelt?“) und fast ausschließlich als abzuschaffende „Geschlechterrollenstereotype“ eingeordnet (VALTIN/KOPFFLEISCH 1985, S. 101 ff.) Die kulturhistorisch entstandenen und nach wie vor gesellschaftlich bedeutsamen Qualitäten der weiblichen Lebens- und Arbeitsweise werden von der Mehrheit der fortschrittlichen Pädagoginnen und Pädagogen nach wie vor fast ausschließlich als Defizite gesehen. Ihre bedeutsame, Lebensqualität produzierende gesellschaftliche Wirkungsweise wird verkannt (vgl. SCHAEFFER-HEGEL/WARTMANN 1984). Die sich im Bedürfnis, „schön“ sein zu wollen, artikulierende Ästhetik der Mädchen sowie ihre sozialen Kompetenzen werden nicht als Handlungspotentiale und Reichtum der Persönlichkeit gesehen und damit auch nicht anerkannt und gefördert.

Eine bemerkenswerte Ausnahme dieser „fortschrittlichen“ Tendenzen stellt der „Sechste Jugendbericht“ zur „Verbesserung der Chancengleichheit von Mädchen in der Bundesrepublik Deutschland“ dar. Er gehört zu den wenigen wissenschaftlichen Texten, in denen die Frage nach den Stärken der Mädchen gestellt wird (DEUTSCHER BUNDESTAG 1984, S. 200–316).

Die Gefahr, die in einigen Äußerungen dieses Ansatzes zum Ausdruck kommt, ist die einer neuen Hierarchisierung unter umgekehrten Vorzeichen, die den Sinn erfüllt, über die tatsächliche gesellschaftliche Unterlegenheit hinwegzutrusten.

3.3 Der Diskurs der Offenheit für die vielfältig-heterogene Geschlechterdifferenz

Offenheit für die Differenz der Geschlechter ist eine neue Perspektive, die erst möglich wurde aufgrund von interdisziplinären Denkanstößen:

- Die Rezeption der philosophischen Diskussion des Logo- und Phallozentrismus (nach sehr unterschiedlichen Autorinnen und Autoren, u. a. vor allem IRIGARAY, ADORNO, HEINRICH, WELLMER) bewirkte die Aufmerksamkeit für das Problem der ver-ein-heitlichenden Denkfiguren.
- Die Auseinandersetzungen mit der Psychoanalyse und den Traditionen der „Erziehung und Mündigkeit“ bestärkte mich, nicht Leitbilder und Lernziele vorab zu definieren, sondern das Risiko offener Prozesse und selbstverantworteter Entscheidungen als zentralen

Bestandteil emanzipatorischer Bildungstheorie zu diskutieren (vgl. ADORNO 1979, MOLLENHAUER 1968, IRIGARAY 1979).

- Die pädagogische Kritik des Prinzips der homogenen Jahrgangsklasse und jene Konzepte offenen Unterrichts, in welchen Behinderte und Nichtbehinderte und Angehörige verschiedener Kulturen und Subkulturen miteinander lernen, ohne ihre persönlichen Eigenarten und kulturellen Zugehörigkeiten aufzugeben, ermöglichten die Vorstellung, daß die Geschlechter als historisch gewordene und sich auch weiterhin verändernde Verschiedene in gleichberechtigte Beziehung zueinander treten können (vgl. PRENGEL 1985d).
- Die Gedanken der Offenheit für Heterogenität entstanden auf der Basis der Gleichheitsforderungen und der Aufwertung der Weiblichkeit in Frauenbewegung und Frauenforschung, zugleich ermöglichten sie aber die permanente Reflexion feministischer Positionen. Es konnte deutlich werden, wie die Emanzipation durch Gleichstellung Gefahr läuft, herrschende phallogozentrische Normen unangetastet zu lassen und sie auch für Frauen zur Norm zu machen, und wie die Aufwertung des Weiblichen Gefahr läuft, der Illusion einer neuen Hierarchie mit weiblichen Werten als Maßstab aufzusitzen.

Eine Pädagogik der Offenheit für Heterogenität verzichtet auf die teleologisch orientierte Vermittlung von Leitbildern. Sie ist damit offen für die Diskurse der Mädchen und Jungen, sie läßt auch den klischeehaften oder konservativen Phantasien Raum, geäußert zu werden und intendiert, sie „durchzuarbeiten“. Sie trägt so dazu bei, daß Kinder und Jugendliche sich ihrer subtilen Wünsche bewußt werden, und kann ihnen helfen, Formen der Selbstunterdrückung und der Unterwerfungsbereitschaft zu entdecken.

Das unzensurierte Zulassen und Aussprechen dessen, was ist, ist Voraussetzung für kreative Entwicklungen. Kinder und Jugendliche können auf dieser Basis in bezug auf ihren Alltag und ihre längerfristigen Lebensperspektiven lernen, eigene Wege zu suchen, deren jeweilige Risiken selbstverantwortlich und bewußt einzugehen. Solche Erziehung zur Mündigkeit bedeutet, daß die Mädchen nicht „pädagogisierend“ von einem wie auch immer gearteten Emanzipationskonzept überzeugt, sondern darin unterstützt werden, zu eigenen, auch sehr verschiedenen Lebensentwürfen zu finden.

Offenheit für Heterogenität ist in diesem pädagogischen Prozeß Weg und Ziel zugleich. Wenn Kinder und Jugendliche auf diesem Weg lernen, daß Freiheit immer auch die Freiheit der Andersdenkenden ist, so lernen sie, daß ein Miteinander ohne Hierarchie und Unterordnung auch zwischen den Schülern denkbar ist; sie lernen, daß Hierarchie antastbar ist und daß eine Zurückstellung eigener Wünsche nicht selbstverständlich ist. Es geht dabei keineswegs um eine antipädagogische Idealisierung von Kindern, sondern um das Aufarbeiten kindlicher Vorstellungen, so daß sie in die Lage versetzt werden, die Konsequenzen ihres Handelns zu sehen, um auf dieser Basis selbständig zu entscheiden.

Das bedeutet auch Offenheit für innerpsychische Heterogenität. Widersprüchliche Persönlichkeitsanteile können entdeckt werden, da Abwehrmechanismen wie Verschiebungen, Verneinungen, Verkehrungen ins Gegenteil und Projektionen bearbeitbar werden. Mädchen und Jungen lernen so auch ihre Abhängigkeits- und Machtgelüste kennen und deren Widersprüchlichkeit aushalten (vgl. PRENGEL 1983, GARLICH 1985).

3.4 Positionsfindung im Prozeß

Die Reflexion verschiedener Diskurse der Frauenbewegung konnte zeigen, daß jede Position besondere Möglichkeiten, aber auch besondere Widersprüche aufweist. Eine Bildungstheo-

rie, die versucht, die Verdrängungen des falschen Universalismus der Allgemeinbildung zu überwinden, kann Anregungen aus allen genannten Positionen gewinnen.

Das Ziel der Realisierung gleicher Rechte, gleicher Verfügung über materielle Ressourcen, hat dabei universelle Gültigkeit, das Ziel der Aufwertung des Weiblichen läßt den weiblichen Partikularismus zu seinem Recht kommen, das Ziel der Offenheit für heterogene Geschlechterdifferenz eröffnet Chancen für nichthierarchische Persönlichkeitsentfaltung. Erst auf der Basis gleicher Rechte kann ein Miteinander des Verschiedenen entstehen.

Für emanzipatorische Bildungspolitik geht es darum, die Komplexität dieses Prozesses im Auge zu behalten und auf dem Hintergrund einer politisch-historischen Situationsanalyse jeweils Prioritäten zu setzen für die Arbeit an einem der möglichen noch nicht realisierten Ziele. Der gesellschaftliche Entwicklungsprozeß erfordert immer neue Positionsfindungen, dabei muß zwischen der Betonung von Gleichheit, Differenz und Offenheit situationsadäquat gewechselt werden.

Eine Allgemeinbildung, die nicht gleichschaltenden Denktraditionen verhaftet allen gemeinsam das Gleiche aufoktroyieren will, kann also dennoch ein für alle gleiches Ziel haben: sie zur Gleichberechtigung befähigen, durch Ermutigung von persönlicher Entscheidungsfähigkeit in Freiheit – Erziehung zur Mündigkeit, die zum nichthierarchischen Miteinander der Verschiedenen befähigt.

Anmerkungen

- 1 Dieser Text beruht auf meiner Arbeit über Ausgrenzungsprozesse des Weiblichen und auf einer Studie über Schulbildung und Gleichberechtigung, die ich für das HESSISCHE INSTITUT FÜR SCHULENTWICKLUNG UND BILDUNGSFORSCHUNG konzipiert habe, er führt Ansätze dieser vorangegangenen Arbeiten weiter (PRENGEL 1984, 1985a).
- 2 Vgl. die Diskursanalyse von FREUDS Text „Die Weiblichkeit“ von LUCE IRIGARAY 1980, S. 13 ff., vgl. auch SCHLESIER 1981.
- 3 Vgl. die Analyse von „Geist“, „Arbeit“, „Liebe“ als zur Männlichkeit gehörende Qualitäten in bedeutenden Theorien vom „Menschen“ (ZINSER 1981).
- 4 Vgl. die frühe Auseinandersetzung mit der Frage der Zweigeschlechtlichkeit bei KLAUS HEINRICH (1962).
- 5 Vgl. die Grundlagenliteratur zur Patriarchatsforschung, z. B.: FESTER u. a. 1980, DINNERSTEIN 1979, CHODOROW 1985.
- 6 Vgl. sowohl aus der deutschen als auch aus der französischen Diskussion: IRIGARAY 1980, HEINRICH 1981, WARTMANN 1980, HORKHEIMER/ADORNO 1979, KIMMERLE 1980.
- 7 Vgl. BOCK 1983 für die Kritik des falschen Universalismus aus historischer Sicht. Zur philosophischen Diskussion der Vernunftkritik und des Irrationalismusvorwurfs vgl. WELLMER 1985, HESSE 1984, BONSS u. a. 1985. Zu den pädagogischen Konsequenzen der Vernunftkritik vgl. PRENGEL 1984, 1985c.
- 8 Der Diskursbegriff ist geeignet, die Vorstellungen zum Geschlechterverhältnis, die in unterschiedlichen weltanschaulichen Strömungen bzw. historischen Phasen entwickelt wurden, zu erfassen, da er die Bewußtseinsformen, die in verbalen und nonverbalen (bildhaften, gestischen, mimischen) Zeichensystemen kommuniziert werden und die den jeweiligen Blick auf die Wirklichkeit konstituieren, betrifft (vgl. ZIMA 1977, FOUCAULT 1977).
- 9 Vgl. zu Beziehungsfähigkeit: GILLIGAN 1984, Arbeitsvermögen: WOLF-GRAAF 1981, Gewalt: BRÜCKNER 1983, sexueller Mißbrauch: KAVEMANN/LOHSTÖTER 1984, geschlechtsspezifische Sozialisation: SCHMAUCH 1984, Mütterlichkeit: MIES 1980, CHODOROW 1985, Menstruation: SHUTTLE/REDGROVE 1980, Sinnlichkeit und Sexualität: SHERFEY 1974, Sexismus in der Schule: BREHMER 1982, Mädchenkindheit: DEUTSCHER BUNDESTAG 1984.

- ADORNO, T. W.: Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt/M. 1975.
- DERS.: Negative Dialektik. Frankfurt/M. 1980.
- BADINTER, E.: Die Mutterliebe. München 1981.
- BOCK, G.: Historische Frauenforschung: Fragestellungen und Perspektiven. In: HANSEN, K. (Hrsg.): Frauen suchen ihre Geschichte. München 1983.
- BONSS/DUBIEL/GAMM/HESSE/HONNETH/KARPENSTEIN-ESSBACH/KIMMERLE: Eine Auseinandersetzung. Die Zukunft der Vernunft. Tübingen 1985.
- BREHMER, I. (Hrsg.): Sexismus in der Schule, Weinheim 1982.
- BRÜCKNER, M.: Die Liebe der Frauen. Über Weiblichkeit und Mißhandlung. Frankfurt/M. 1983.
- CHODOROW, N.: Das Erbe der Mütter. München 1985.
- DINNERSTEIN, D.: Das Arrangement der Geschlechter. Stuttgart 1979.
- DEUTSCHER BUNDESTAG (Hrsg.): Verbesserung der Chancengleichheit von Mädchen in der Bundesrepublik Deutschland. 6. Jugendbericht. Bonn 1984.
- FESTER/KÖNIG/JONAS/JONAS: Weib und Macht. Fünf Millionen Jahre Urgeschichte der Frau. Frankfurt/M. 1980.
- FOUCAULT, M.: Die Ordnung des Diskurses. Frankfurt-Berlin-Wien 1977.
- FREUD, S.: Die Weiblichkeit. Studienausgabe (Bd. I). Frankfurt/M. 1978.
- GARLICH, A.: Selbsterfahrung als Bildungsaufgabe in der Schule. In: Zeitschrift für Pädagogik (1985), S. 365-383.
- GILLIGAN, C.: Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau. München 1984.
- HANSEN, K.: Die Polarisierung der Geschlechtscharaktere. In: ROSENBAUM, H.: (Hrsg.): Seminar Familie und Gesellschaftsstruktur. Frankfurt/M. 1978.
- HEINRICH, K.: Geschlechterspannung und Emanzipation. In: Das Argument, 4/1962. Nachdruck in: Das Argument, Studienheft 36. Berlin 1980.
- DERS.: Dahlemer Vorlesungen, tertium datur. Eine religionsphilosophische Einführung in die Logik. Frankfurt/M. 1981.
- HESSE, H.: Vernunft und Selbstbehauptung. Kritische Theorie als Kritik der neuzeitlichen Rationalität. Frankfurt/M. 1984.
- HORKHEIMER/ADORNO: Dialektik der Aufklärung. Frankfurt/M. 1979.
- HORKHEIMER, M.: Kritik der instrumentellen Vernunft. Frankfurt/M. 1972.
- IRIGARAY, L.: Das Geschlecht, das nicht eins ist. Berlin 1979.
- DIES.: Speculum. Spiegel des anderen Geschlechts. Frankfurt/M. 1980.
- KAVEMANN/LOHSTÖTER: Väter als Täter. Sexuelle Gewalt gegen Mädchen. Reinbek 1984.
- KIMMERLE, G.: Hexendämmerung. Studie zur kopernikanischen Wende der Hexendeutung. Tübingen 1980.
- MIES, M.: Gesellschaftliche Ursprünge der geschlechtlichen Arbeitsteilung. In: Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis 3/1980.
- MOLLENHAUER, K.: Erziehung und Emanzipation. München 1968.
- PRENGEL, A.: Gestaltpädagogik - Therapie, Politik und Selbsterkenntnis in der Schule. Weinheim 1983.
- DIES.: Schulversagerinnen - Versuch über diskursive, sozialhistorische und pädagogische Ausgrenzungen des Weiblichen. Gießen 1984.
- DIES.: Konzeption einer Studie zur Realisierung der Gleichberechtigung von Schülerinnen und Lehrerinnen an hessischen Schulen. Frankfurt/M. 1985 a. Auch erschienen Heft 21, Sonderreihe, HESSISCHES INSTITUT FÜR BILDUNGSPLANUNG UND SCHULENTWICKLUNG. Wiesbaden, S. 21-53.
- DIES.: Zur Konzeption der Frauenwoche. In: Frauenforschung sichtbar machen. Dokumentation zur Frauenwoche. Universität Frankfurt/M., Fachbereich Erziehungswissenschaften, 1985 b.
- DIES.: Was folgt aus der Kritik des Identitätsprinzips für die Ziele der Schulbildung von Mädchen. In: Frauenforschung sichtbar machen. Dokumentation zur Frauenwoche. Universität Frankfurt/M., Fachbereich Erziehungswissenschaften, 1985 c.
- DIES.: Integration als Paradigma. Unv. Ms. Frankfurt/M. 1985 d.
- SHERFEY, M. J.: Die Potenz der Frau. Der Preis für unsere Kultur ist die jahrtausendelange Unterdrückung der weiblichen Sexualität. Luxemburg 1974.
- SHUTTLE/REDGROVE: Die weise Wunde Menstruation. Frankfurt/M. 1980.
- SCHAEFFER-HEGEL/WARTMANN (Hrsg.): Mythos der Frau. Projektionen und Inszenierungen im Patriarchat. Berlin 1984.
- SCHLESIER, R.: Konstruktion der Weiblichkeit bei Sigmund Freud. Frankfurt/M. 1981.

- SCHMAUCH, U.: Frühe Kindheit und Geschlecht. In: Theorien weiblicher Subjektivität. Frankfurt/M. 1985.
- SCHMID, P.: Hausfrau, Gattin, Mutter. In: Frauenforschung sichtbar machen. Dokumentation der Frauenwoche. Frankfurt/M. 1985.
- DIES.: Das Allgemeine, die Bildung und das Weib. In: TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Allgemeine Bildung. Analysen zur ihrer Wirklichkeit. Versuche über ihre Zukunft. Weinheim u. München 1986.
- TRÖMEL-LOTZ, S. (Hrsg.): Gewalt und Sprache – Die Vergewaltigung von Frauen in Gesprächen. Frankfurt/M. 1981.
- VALTIN/KOPFFLEISCH: „Mädchen heulen immer gleich“ – Stereotype bei Mädchen und Jungen. In: VALTIN/WARM (Hrsg.): Frauen machen Schule. Probleme von Mädchen und Lehrerinnen in der Grundschule. Frankfurt/M. 1985.
- WARTMANN, B.: Verdrängungen der Weiblichkeit aus der Geschichte. In: DIES. (Hrsg.): Weiblich – Männlich. Kulturgeschichtliche Spuren einer verdrängten Weiblichkeit. Berlin 1980.
- WELLER, A.: Zur Dialektik von Moderne und Postmoderne. Vernunftkritik nach Adorno. Frankfurt/M. 1985.
- WOLF-GRAAF, A.: Frauenarbeit im Abseits. Frauenbewegung und weibliches Arbeitsvermögen. München 1981.
- ZIMA, P. V.: Diskurs als Ideologie. In: DERS. (Hrsg.): KRISTERA/ECO/BACHTIN u. a.: Textsemiotik als Ideologiekritik. Frankfurt/M. 1977.
- ZINER, H.: Der Mythos des Mutterrechts. Verhandlung von drei aktuellen Theorien des Geschlechterkampfes. Frankfurt/M. 1981.

Anschrift der Autorin:

Dr. Annedore Prengel, Schloßstraße 17, 6000 Frankfurt a.M. 90